



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

I “contesti” della Ricerca-Formazione nel modello VA.R.C.CO.: un percorso verso la certificazione delle competenze realizzato con gli

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

I “contesti” della Ricerca-Formazione nel modello VA.R.C.CO.: un percorso verso la certificazione delle competenze realizzato con gli insegnanti del primo ciclo / Davide Capperucci. - STAMPA. - (2018), pp. 109-118.

Availability:

This version is available at: 2158/1131466 since: 2018-07-27T09:57:11Z

Publisher:

Franco Angeli

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)

I “contesti” della ricerca-formazione nel modello VA.R.C.CO: un percorso verso la certificazione delle competenze realizzato con gli insegnanti del primo ciclo

Davide Capperucci

1. Introduzione

Il presente contributo documenta un percorso di ricerca-formazione realizzato con un campione di scuole del primo ciclo d’istruzione negli anni 2015-2016 per la costruzione di buone pratiche legate alla certificazione delle competenze. La prima parte presenta il disegno di ricerca elaborato con le scuole; la seconda analizza i “contesti” nella ricerca-formazione (R-F). “La centratura sulle specificità dei contesti - istituzionali e non – in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un’analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti”, rappresenta infatti uno dei principi di fondo che il Centro CRESPI ha individuato come caratterizzanti la metodologia della ricerca-formazione e che è importante tenere sempre presente nel lavoro con le scuole e con gli insegnanti.

2. Il disegno del percorso di R-F legato al modello VA.R.C.CO.

2.1 Finalità e domande di ricerca

Il modello VA.R.C.CO. (*VALutazione, Rubriche, Certificazione delle COnpetenze*) è stato elaborato per sviluppare le competenze degli insegnanti in merito alla valutazione e certificazione delle competenze degli alunni al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado (Capperucci, 2016).

Le domande che hanno guidato il lavoro di ricerca-formazione realizzato con gli insegnanti sono state le seguenti:

1. in che modo ricerca didattica e scuola possono lavorare assieme per rendere il processo verso la certificazione delle competenze un intervento formativo e non burocratico?
2. come poter costruire un modello metodologico finalizzato alla certificazione delle competenze in grado di creare un raccordo coerente tra i *traguardi per lo sviluppo delle competenze* e gli indicatori del *Profilo dello studente* delle Indicazioni Nazionali (2012)?

2.2 Campione e fasi di ricerca

Il campione di scuole coinvolte nel percorso di ricerca-formazione è stato selezionato tra quelle che avevano rilevato nella certificazione delle competenze una criticità condivisa a livello di istituto. Rispetto alle 35 scuole individuate dall'USR Toscana per la sperimentazione dei nuovi modelli di certificazione (di cui alla CM n. 3/2015), 25 hanno aderito volontariamente al percorso di ricerca.

Le fasi della ricerca-formazione hanno previsto:

1. coinvolgimento di 75 docenti-referenti per la certificazione delle competenze che hanno lavorato assieme ai ricercatori dell'Università di Firenze all'impostazione della ricerca (presentazione dei RAV, definizione dei ruoli, condivisione delle finalità, criticità e interrogativi di ricerca, scelta del disegno dell'indagine, metodologie, strumenti, modalità di monitoraggio e valutazione dei risultati, disseminazione) e all'elaborazione di un modello metodologico in grado di accompagnare le scuole verso la certificazione e l'uso funzionale del documento nazionale proposto dal Ministero;
2. presentazione e condivisione del modello elaborato all'interno dei singoli istituti della rete;
3. revisione da parte del gruppo di ricerca allargato, composto da ricercatori e docenti-referenti, del modello a seguito delle indicazioni fornite dai colleghi docenti degli istituti del campione;
4. costituzione di 115 gruppi di lavoro, composti da docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, per la costruzione di rubriche valutative, per un totale di 1.506 docenti coinvolti;
5. costituzione di due gruppi di controllo per verificare la validità delle rubriche prodotte, attraverso processi di triangolazione;
6. disseminazione delle rubriche progettate e revisionate all'interno degli istituti della rete;
7. monitoraggio del percorso di ricerca-formazione attraverso 5 *focus group* e la somministrazione di un questionario semistrutturato.

2.3 Metodologia e strumenti di ricerca

La scelta di intraprendere un percorso di ricerca-formazione è stata dettata dall'esigenza di costruire un rapporto paritetico e sinergico tra la saggezza della pratica e gli apporti della ricerca didattico-sperimentale (Cardarello, Gariboldi, & Antonietti, 2007; Nigris, 1995; Magnoler, 2012; Perla, 2012). Questo ha favorito il confronto tra insegnanti e ricercatori per la co-costruzione di significati in merito alla valutazione e alla certificazione delle competenze, che poi ha portato all'elaborazione di un modello condiviso da applicare empiricamente.

Quanto agli strumenti impiegati per accompagnare i docenti verso la certificazione delle competenze, facendo riferimento alle teorie sull'*authentic assessment* (Wiggins, 1993; McTighe & Wiggins, 2004), sono state scelte le rubriche di valutazione in virtù della loro funzionalità nel descrivere per livelli di padronanza le competenze da certificare (Stevens & Levi, 2005; Castoldi, 2016; Trincherò, 2012; Ellerani, 2005; Allen, & Tanner, 2006).

2.4 Prodotti e risultati del percorso di R-F

Il modello metodologico V.A.R.C.CO. è stato il prodotto più significativo dell'intero percorso di ricerca-formazione. Di seguito sono descritti i due processi-chiave alla base del modello.

1. *Raccordo tra gli indicatori del Profilo dello studente e i traguardi delle diverse discipline*, in base ai criteri delle concordanza e della pertinenza epistemologica. La domanda di fondo che ha permesso di operare questo collegamento è stata: «quali sono i traguardi per lo sviluppo delle competenze delle varie discipline che meglio concorrono a sviluppare ciascuno degli indicatori di competenza previsti dal *Profilo dello studente*?». Il gruppo di ricerca ha poi formalizzato detti raccordi in un *format* che ha rappresentato un quadro di riferimento comune a tutti gli istituti del campione.

2. *Descrizione dei traguardi delle discipline del primo ciclo per livelli di padronanza mediante la costruzione di rubriche valutative*. In considerazione del fatto che gli indicatori del *Profilo* vengono certificati attraverso 4 livelli, previsti dalla CM n. 3/2015, ogni *traguardo* delle discipline è stato articolato in altrettanti livelli di padronanza, mediante la costruzione di una rubrica di valutazione e l'associazione ad ogni livello di certificazione della descrizione del comportamento «atteso».

A titolo esemplificativo, nella *Tab. 1* viene riprodotta una rubrica di valutazione riferita ad uno dei traguardi dell'*Italiano* per la scuola primaria.

Tab.1: Costruzione di una rubrica di valutazione secondo il modello V.A.R.C.CO.

1. Indicatore di competenza del Profilo dello Studente	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	
	1.1. Indicatore di competenza del documento di certificazione delle competenze in uscita dalla scuola primaria (CM n. 3/2015)	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.
2.1. Traguardo per lo sviluppo delle competenze (Italiano – Scuola primaria)	Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l’infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma e formula su di essi giudizi personali.	
2.2. Scomposizione del traguardo in componenti (o indicatori)	2.2.1. Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l’infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma 2.2.2. Formula su di essi giudizi personali	
2.3. Costruzione della rubrica di valutazione		
<i>Componente 2.2.1.</i>		2.4.
Livelli di competenza	Descrittori di padronanza	Livelli di certificazione
<i>Livello <1 (da non considerare ai fini della certificazione)</i>	Deve ancora migliorare la scorrevolezza e l’espressività della lettura, rispetta solo occasionalmente la punteggiatura, quando legge in modo silenzioso spesso non sa orientarsi nel testo.	Competenza ancora in corso di maturazione
<i>Livello 1</i>	Se aiutato, legge senza frequenti interruzioni, rispettando la punteggiatura e modulando la voce; è in grado di eseguire la lettura silenziosa dimostrando di sapersi orientare nel testo.	D – Iniziale L’alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.
<i>Livello 2</i>	Legge testi nuovi in modo scorrevole ed espressivo, utilizzando la giusta intonazione e modulazione della voce rispetto al contenuto; è in grado di eseguire la lettura silenziosa dimostrando di sapersi orientare nel testo.	C – Base L’alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
<i>Livello 3</i>	Legge testi nuovi in modo scorrevole, corretto ed espressivo, utilizzando la giusta intonazione e modulazione della voce rispetto al contenuto; è in grado di eseguire la lettura silenziosa dimostrando di sapersi orientare nel testo e individuare le parti in cui sono contenute informazioni importanti.	B – Intermedio L’alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.

<i>Livello 4</i>	Legge testi nuovi in modo scorrevole, corretto ed espressivo, utilizzando la giusta intonazione e modulazione della voce rispetto al contenuto e alle parti della narrazione; è in grado di eseguire la lettura silenziosa dimostrando di sapersi orientare nel testo, individuando le parti in cui sono contenute informazioni importanti e mettendole in relazione tra loro in funzione di una comprensione completa di quanto letto.	A – Avanzato L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.
<i>Componente 2.2.2.</i>		2.4.
Livelli di competenza	Descrittori di padronanza	Livelli di certificazione
<i>Livello <1</i> (da non considerare ai fini della certificazione)	Anche con l'aiuto dell'insegnante, incontra difficoltà nella comprensione di proposizioni sintatticamente e lessicalmente semplici oltre che nella comprensione globale e locale del testo, non è ancora in grado di formulare giudizi su quanto letto.	Competenza ancora in corso di maturazione
<i>Livello 1</i>	Con l'aiuto dell'insegnante, comprende testi sintatticamente e lessicalmente semplici, localizza in essi informazioni esplicite utili a uno scopo immediato, comincia ad utilizzare dati e parti specifiche di testi legati ad argomenti scolastici.	D – Iniziale L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.
<i>Livello 2</i>	Comprende in modo corretto e completo testi diversificati, individua l'idea principale, lo scopo e la tipologia di testo fruito, utilizza dati e parti specifiche di testi legati ad argomenti scolastici.	C – Base L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
<i>Livello 3</i>	Comprende con sicurezza e in modo completo vari tipi di testo, localizza in testi di media estensione elementi informativi, descrittivi, narrativi, procedurali, in funzione del raggiungimento di uno scopo; formula giudizi su quanto letto motivando il proprio punto di vista.	B – Intermedio L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
<i>Livello 4</i>	Comprende testi complessi che presentano un lessico specifico e su argomenti non direttamente esperiti, comprende gli scopi espliciti e impliciti degli stessi e ne utilizza informazioni e lessico per incrementare le proprie abilità espositive, opera inferenze, anticipazioni ed integrazioni tra informazioni, utilizza dati e parti specifiche di testi legati ad argomenti scolastici e non in funzione di sintesi; formula giudizi su quanto letto motivando il proprio punto di vista, sapendo ricercare nel testo gli elementi in grado di supportarlo.	A – Avanzato L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.

Per rilevare la validità e l'attendibilità delle rubriche elaborate sono stati individuati due gruppi di controllo, composti da 52

docenti ciascuno che in momenti successivi hanno revisionato i prodotti elaborati dai 115 gruppi di lavoro in modo da avere una triangolazione sulla qualità dei descrittori di padronanza individuati. Al termine del percorso per rilevare il grado di soddisfazione dei partecipanti sono stati organizzati 5 *focus group*, che hanno coinvolto 48 docenti, e un questionario semistrutturato destinato alla totalità degli insegnanti (1.506).

3. Centralità dei “contesti” nella R-F

Il percorso illustrato nelle pagine precedenti ha evidenziato la necessità di tenere presenti diverse tipologie di contesto, presenti nella realizzazione di un percorso di R-F in cui ricerca e scuola operano assieme per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Nello specifico i livelli e le tipologie di contesto considerati sono stati: 1. il *contesto istituzionale*; 2. il *contesto della ricerca*; 3. il *contesto della scuola e della rete*; 4. il *contesto della comunità di ricerca*; 5. il *contesto del singolo docente/ricercatore*.

3.1 Il contesto istituzionale

Il primo tipo di contesto da considerare è il *contesto istituzionale*. La scuola e gli insegnanti operano all'interno di un assetto ordinamentale ben regolamentato, per cui qualsiasi processo di innovazione, che preveda anche un coinvolgimento del mondo della ricerca, non può prescindere dal considerare i criteri di fattibilità, pertinenza e aderenza agli Ordinamenti della scuola, dove gli interventi di ricerca vanno ad inserirsi.

Nella ricerca in questione il *contesto istituzionale* ha coinciso con le novità previste dalla normativa in materia di certificazione delle competenze. Nel primo ciclo d'istruzione la certificazione delle competenze è stata introdotta da DPR. n. 122 del 22 giugno 2009, ma notevoli trasformazioni sono state previste successivamente dalla CM n. 3 del 13 febbraio 2015 e dalla Nota MIUR del 23/02/2017. Queste ultime, a partire dall'a.s. 2014/2015, hanno previsto l'introduzione in via sperimentale di un documento nazionale da estendere con gradualità a tutte le scuole primarie e secondarie di primo grado. Detto documento di certificazione deve essere consegnato dalla scuola alla fine della classe quinta primaria e terza di scuola secondaria di primo grado, alla famiglia dell'alunno e, in copia, all'istituzione scolastica o formativa del ciclo successivo. Oggetto della certificazione sono le competenze del *Profilo dello studente* previsto dalle *Indicazioni Nazionali* (2012), il loro grado di maturazione è descritto in base a quattro livelli: *A – Avanzato*; *B –*

Intermedio; C – Base; D – Iniziale (Tab. 1).

Nel realizzare un modello metodologico che concepisse la certificazione come uno strumento formativo per raccordare la progettazione curricolare e la valutazione, i vincoli ordinamentali hanno giocato un ruolo importante, non considerarli avrebbe voluto dire elaborare un dispositivo probabilmente valido sul piano della ricerca ma difficilmente applicabile nel contesto scolastico e nella pratica didattica dei docenti.

3.2 Il contesto della ricerca

Il *contesto della ricerca* chiama in causa i diversi attori che vi prendono parte. Esso per alcuni versi rimanda ad aspetti sia *politici* che *progettuali* della ricerca. Politici nella misura in cui ciascun attore (università, scuola, amministrazioni locali, ministero, ecc.) dichiara il proprio interesse ed impegno nella partecipazione alla ricerca in corso, esplicitando le risorse che è in grado di mettere a disposizione; progettuali perché è in questo ambito che si cominciano a definire le basi del disegno di ricerca che poi guideranno le fasi successive.

Il presente percorso di ricerca-formazione, realizzato da marzo 2015 a dicembre 2016, ha coinvolto 25 istituzioni scolastiche del primo ciclo della Toscana, costituite in rete, aderenti alla sperimentazione del nuovo documento di certificazione, 3 ricercatori dell'Università di Firenze e 1 referente dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana.

Le 25 scuole sono state individuate tra quelle che nella compilazione del RAV avevano segnalato la valutazione e certificazione delle competenze come una delle criticità da migliorare.

In questo caso un elemento di *contesto* significativo è stata *la rete* ed in particolare la condivisione al suo interno dei bisogni e degli interrogativi di ricerca. Una criticità condivisa dalle scuole della rete ha riguardato la pratica della certificazione delle competenze e l'uso del nuovo modello nazionale (introdotto dalla CM n. 3/2015). Queste difficoltà si sono concentrate soprattutto su come poter collegare in modo funzionale e coerente gli indicatori di competenza del *Profilo dello studente* con i *traguardi per lo sviluppo delle competenze* delle *Indicazioni Nazionali*.

Il modello V.A.R.C.CO. ha inteso fornire indicazioni metodologiche per rispondere a questi interrogativi di ricerca condivisi sia dai ricercatori che dagli insegnanti.

3.3 Il contesto della scuola e della rete

Buona parte delle ricerche in ambito didattico oggi si realizzano a livello di rete o di singola scuola, per cui è importante considerare le specificità di ciascuna di esse. Può capitare infatti che gli interessi di

ricerca a livello di scuola siano in parte divergenti da quelli condivisi a livello di rete pertanto occorre verificarne la congruità con il disegno generale della ricerca per evitare abbandoni o difficoltà in corso d'opera.

A riguardo il gruppo di R-F in questione ha condiviso alcuni punti da tenere presenti per favorire la cooperazione e la partecipazione costruttiva delle scuole alle diverse fasi della ricerca:

- a. Conoscere i principali documenti della scuola (PTOF, RAV, PdM) in cui sono esplicitate le scelte educative e gli aspetti da migliorare;
- b. Condividere le motivazioni che hanno portato le scuole alla partecipazione ad un percorso di ricerca con l'Università;
- c. Condividere interessi di ricerca e *focus* della ricerca: spesso gli interessi dei ricercatori non coincidono con quelli degli insegnanti pertanto è opportuno esplicitarli;
- d. Considerare i vincoli logistici, spazio-temporali, carico di lavoro (collegiale e individuale) connesso all'organizzazione delle attività di ricerca-formazione;
- e. Individuare assieme finalità, fasi e strumenti di ricerca;
- f. Rilevare il grado di ricaduta dei prodotti di ricerca nel breve, medio e lungo periodo attraverso azioni di monitoraggio ben definite;
- g. Definire strategie di *follow up* che permettano alle scuole, anche a distanza, di rimanere in contatto con il mondo della ricerca.

3.4 Il contesto della comunità di ricerca

Considerando quanto emerso dai questionari di valutazione del percorso di ricerca-formazione legato al progetto V.A.R.C.CO., uno degli aspetti più apprezzati da parte delle scuole è stata la partecipazione a gruppi di lavoro con ricercatori universitari. A riguardo è possibile individuare alcuni punti di forza su cui riflettere:

- a. Condividere chiaramente ruoli e compiti degli attori coinvolti nella realizzazione della ricerca-formazione;
- b. Armonizzare il lessico di ricerca tra gli attori che vi partecipano;
- c. Focalizzare i *gap* conoscitivi legati alla metodologia della ricerca e, dove possibile, stabilire come farvi fronte mediante un'analisi delle risorse disponibili (umane, multimediali, bibliografiche, ecc.);
- d. Condividere modalità e strumenti di comunicazione all'interno del gruppo di ricerca;
- e. Per ricerche che coinvolgono molti insegnanti individuare figure di *middle management* della ricerca (docenti-coordinatori) in grado di relazionarsi con il personale della scuola (DS, docenti, ecc.);
- f. Incentivare e valorizzare l'impegno che i docenti mettono nella realizzazione di percorsi di ricerca-formazione

(riconoscimento crediti, realizzazione di seminari, workshop, report di ricerca, pubblicazioni, partecipazione ad ulteriori progetti, attribuzione di incarichi, bonus, ecc.)

3.5 Il contesto del singolo docente/ricercatore

Il successo di un percorso di R-F dipende anche dal grado di interesse, di motivazione e di coinvolgimento dei singoli attori che vi prendono parte. Come abbiamo già evidenziato, le ragioni per cui un ricercatore o un docente possono trovarsi a far parte di un gruppo di ricerca possono essere molto diverse, in questi casi è opportuno che queste differenze siano comunicate fin dall'inizio.

Un altro elemento da considerare è l'eterogeneità delle conoscenze dei vari attori, i ricercatori hanno *background* formativi diversi da quelli dei docenti, per cui è necessario che questi diversi patrimoni di conoscenze e *know how* si integrino il più possibile, unendo le conoscenze sulla metodologia della ricerca educativa con le conoscenze dell'organizzazione scolastica e dei vincoli posti dalla gestione della didattica.

Su questo fronte può essere utile considerare i seguenti aspetti:

- a. Conoscere i settori di studio e di ricerca dei ricercatori;
- b. Conoscere le pregresse esperienze di formazione dei docenti;
- c. Valorizzare le conoscenze e le competenze di ognuno nella realizzazione della ricerca, mediante una differenziazione dei compiti;
- d. Motivare i docenti alla partecipazione attiva e a fornire contributi utili alla ricerca;
- e. Valorizzare la funzione strategica dei docenti-coordinatori che seguono il *management* della ricerca a livello di scuola e che hanno il compito di informare tutti i docenti sulle decisioni prese dal gruppo di ricerca e sugli stati di avanzamento della ricerca.

4. Conclusioni

Le suggestioni sui “contesti” della ricerca-formazione riportate nelle pagine precedenti rappresentano, in questa fase, oggetti di riflessione emersi dalla ricerca realizzata con le scuole del campione. Esse pertanto sono da considerarsi come “appunti” di ricerca, che richiedono un maggiore livello di approfondimento e di sistematizzazione da condividere all'interno di comunità di ricerca orientate alla costruzione di un rapporto sempre più sinergico tra ricercatori e docenti.

Bibliografia

- Allen D., & Tanner K. (2006). Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *CBE-Life Sciences Education*, 5(3), pp. 197–203.
- Capperucci, D. (2016). L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(1), 133-151.
- Cardarello R., Gariboldi A., & Antonietti M. (2007). Competenze degli insegnanti ed esigenze formative. In *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti. Atti del V Congresso Scientifico Sird*, 415-424.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Ellerani P. (2005). Rubriche e valutazione autentica. In Cerini G., & Spinosi M. (2005). *Voci della Scuola*, 5, pp. 457-469.
- Losito B. (2011). Valutare è necessario: valutare è possibile? *Scuola Democratica*, 3(3), 118-124.
- Lucisano P., & Corsini C. (2015). Docenti e valutazione di scuole e insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 15, pp. 98-109.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- McTighe J., & Wiggins G. (2004). *Understanding by design. Professional development workbook*. ASCD, Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nigris E. (1995). *Un rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione*". In S. Mantovani (a cura di). *La ricerca sul campo in educazione. Gli strumenti qualitativi*. Milano, Bruno Mondadori, 164-196.
- Perla P. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Stevens D. D., & Levi A. J. (2005). *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling (VA): Stylus.
- Trinchero R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Vannini I. (2009). *La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Edizioni Erickson.
- Vertecchi B., Agrusti G., & Losito B. (2010). *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Wiggins G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.